

LA MOBILITE ETUDIANTE AU PRISME DU DISCOURS SPONTANE

LES REPRESENTATIONS DE LA LANGUE FRANÇAISE

Deborah MEUNIER

dmeunier@ulg.ac.be

Service de Didactique du FLE

Université de Liège, place du 20-août, 7

4000 Liège

Belgique

Abstract : In this article we consider what Erasmus students have to say about French and different linguistic habits in the course of moving around in Belgium. We show to what extent the study of "spontaneous" discourse is a pertinent and original angle that can be used for understanding language learning conditions for foreign students. The analysis of an extract from our corpus will be cited in support of our claim.

1. Contexte et problématique

Plusieurs enquêtes sur les bénéfices réels des échanges « Erasmus » montrent que les compétences effectivement acquises par les étudiants mobiles ne correspondent pas à celles escomptées (voir notamment le rapport de la Commission européenne sur l'impact linguistique du programme Erasmus en 2003¹ ; ou l'enquête de l'Agence Education Formation Europe à propos de l'impact d'Erasmus sur l'enseignement supérieur européen en 2008²). Papatsiba (2003) dénombre trois domaines d'apprentissage chez l'étudiant Erasmus : les apprentissages linguistiques et méthodologiques, les capacités relationnelles dans un contexte de diversité culturelle, la conscientisation liée à l'apprentissage de soi sur les plans personnels et identitaires. Or, sur le plan linguistique, les connaissances des étudiants nomades ne seraient pas ostensiblement supérieures à celles de leurs condisciples restés dans leur pays d'origine. Ainsi étudiants et enseignants s'interrogent sur les résultats insuffisants obtenus aux examens et s'imputent mutuellement la faute.

Nous proposons d'étudier ici la réalité complexe de la mobilité étudiante en ce qu'elle influence les conditions d'apprentissage linguistique³ des sujets. En effet, le rapport dialectique entre le contexte et les représentations linguistiques en circulation vont jouer un rôle certain dans la construction des identités langagières des sujets. Nous verrons ici que dans le processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, les locuteurs vont développer des théories spontanées sur la langue cible, des savoirs dits « ordinaires » ou « profanes » (Beacco, 2004 ; Paveau, 2005), qui se fondent sur des représentations plus ou moins axiologiques, voire un imaginaire puriste.

¹http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/languages/2004/ling_obj/lingxpintrep_en.pdf (dernière consultation le 6/10/2010)

² <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf> (dernière consultation le 6/10/2010)

³ Des chercheurs de différents domaines (sociologie, didactique des langues et des cultures,...) ont proposé des grilles de compréhension des phénomènes de (non ?)-apprentissage (surtout interculturel) et de construction identitaire liés aux séjours de mobilité (voir, entre autres, Kohler Bally, 2001 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Anquetil, 2006 ; Byram & Dervin, 2008). Toutefois, la maîtrise proprement linguistique n'a pas fait l'objet d'études approfondies.

Dans un premier temps, nous définirons nos axes de recherches et nous situerons notre approche des représentations par rapport aux différentes théorisations existantes. Ensuite, nous précisons notre cadre d'analyse et la méthodologie adoptée. Nous terminerons par l'analyse d'un extrait de notre corpus afin de montrer en quoi l'étude du discours « spontané » peut constituer un prisme original et pertinent.

2. Axes de recherche

La sociolinguiste Andrée Tabouret-Keller parlait récemment (2009) des changements d'axes de recherche qu'on pouvait observer depuis une quinzaine d'années. Ainsi par exemple, elle constate un déplacement d'intérêt des *attitudes* à l'égard des langues vers l'étude des *idéologies* constitutives des langues, de même qu'on s'appuie désormais sur une conception du discours et de la réalité comme *construit discursif*.

Notre recherche doctorale s'inscrit précisément dans ces nouveaux paradigmes : on ne s'intéresse plus seulement aux performances, au « faire », mais on écoute également ce que les acteurs ont à « dire », et plus particulièrement à la mise en discours des représentations sociolangagières. À partir d'une analyse des discours, nous souhaitons dégager certaines configurations représentationnelles, susceptibles d'influencer la construction identitaire des sujets-apprenants. Nous partons du postulat⁴ que l'identité doit être envisagée en termes d'instabilité, de co-construction et de pluralité, et non dans une perspective culturaliste et différentialiste. Notre recherche s'inscrit dans la veine des travaux récents de Fred Dervin sur les métamorphoses identitaires des étudiants Erasmus, et sur les représentations des langues véhiculaires utilisées en situation de mobilité (« français *lingua franca* », FLF, notamment), dans une perspective à la fois discursive et didactique.

3. Cadre d'analyse et méthodologie

3.1. La « représentation » : un concept hétérogène

La notion de « représentation » est une notion carrefour utilisée par différents champs (psychologie, sociologie, didactique, linguistique...). Sa polysémie crée un flou tant épistémologique que méthodologique. Nous proposons ici un bref état des lieux « pluridisciplinaire » des approches de la notion afin de mieux nous situer par rapport aux théorisations existantes.

3.1.1. L'approche psycho-sociale

Le champ des représentations sociales a été largement balisé par les psychologues sociaux (dès 1961 par Moscovici) à partir du concept de « représentation collective » de Durkheim. L'approche privilégiée est structurale au sens où l'on tient compte des éléments constitutifs qui organisent la structure de la représentation (noyaux et valeurs périphériques), et des relations entre ces éléments. Selon Abric (1994), les représentations sont organisées en systèmes sociocognitifs contextualisés, discursivement et socialement, et participent de l'élaboration du lien social.

Nous retiendrons de cette approche que les représentations s'inscrivent dans une architecture de la pensée sociale (Flament & Rouquette, 2003) qui offre quatre niveaux d'intégration des concepts : les *opinions* qui expriment des *attitudes*, celles-ci elles-mêmes fédérées par des *représentations sociales*, et, au-delà, des *idéologies*, ces dernières constituant des ressources cognitives fondamentales plus largement partagées. Une échelle de variabilité en fonction des individus se dessine, puisque, si les composants idéologiques sont communs au groupe,

⁴Partagé notamment par des spécialistes de l'éducation interculturelle tels que Martine Abdallah-Preteille, Michael Byram ou Fred Dervin.

c'est moins le cas des représentations qui sont socialement différenciées. On peut compléter la définition en précisant que même si on a besoin des représentations pour communiquer, il n'est pas impératif que tous les membres de la communauté adhèrent à celles-ci pour y avoir recours (Py, 2004 : 14). On peut à ce propos parler de « degrés d'adhésion » ou d'intégration à une représentation sociale : on peut être convaincu de sa pertinence et l'utiliser comme argument, ou simplement y référer comme un repère permettant d'inférer et de comprendre certains comportements. Les représentations s'inscrivent dès lors dans un *continuum* en termes d'adhésion (à un extrême la représentation/conviction, à l'autre la représentation/repère).

3.1.2. *Un concept pertinent pour la didactique des langues*

Les didacticiens sont partis des théories psychologiques pour trouver des clés de compréhension des rapports entre « attitude », « motivation », « représentation », « stéréotypes » et apprentissage. En didactique du français langue étrangère, la notion de *représentation* a été récupérée pour étudier la façon dont les représentations des langues et de leur apprentissage peuvent conditionner l'apprentissage lui-même. On parlera de macro- et micro- stratégies qui vont être développées en rapport avec un certain imaginaire (Coste, Moore & Zarate, 1997). Il s'agit donc de voir quels liens s'établissent entre les représentations et les théories d'apprentissage développées par les apprenants (par exemple dans l'élaboration d'hypothèses pour l'accès au sens), ou encore, dans quelle mesure les représentations vont aider (ou non ?) les apprenants à construire leur identité (plurielle, plurilingue). C'est précisément ce dernier aspect qui nous intéresse. De manière générale, l'objectif est d'observer l'articulation entre représentations et pratiques.

Véronique Castellotti rappelle par exemple que les langues, en plus de leur « inscription psychologique et sociale forte » (images de la langue, de ses locuteurs, etc.) suscitent chez les enseignants et les apprenants

« un conflit de représentations entre, d'une part, une culture d'apprentissage empreinte d'habitudes scolastiques et, d'autre part, des conceptions naturalistes et ludiques de l'acquisition des langues » (Castellotti, 2001 : 25).

Dans le cas qui nous occupe, il s'agira plutôt d'étudier l'image que les étudiants Erasmus se forgent des langues à partir de praxis sociales et scolaires, et la rétroaction de ces imaginaires sur leurs identifications sociolangagières.

3.1.3. *L'approche discursive*

Le rôle primordial du langage dans la constitution, la diffusion, la stabilisation ou, au contraire, la transformation des représentations sociales a poussé les spécialistes de la langue et du discours à s'intéresser aux mécanismes proprement discursifs des représentations⁵. Deux positions semblent dominer : l'une, plutôt radicale, envisage la représentation comme relativement instable car essentiellement discursive et dépendante de l'interaction, et donc d'un contexte variable (Py, 2000) ; l'autre, plus proche des travaux des psychologues sociaux, admet l'idée d'une stabilité de la représentation sociale sans remettre en cause sa nature cognitive extravertale (Matthey, 2000). Les partisans de cette tendance usent des outils de l'analyse du discours pour combler ce qui constitue, à leurs yeux, une lacune théorique. Comme Marinette Matthey le souligne, les psychologues proposent une vision chomskyenne de la langue, sans tenir compte de sa dimension pragmatique. Selon elle, le discours devrait être envisagé comme un lieu où se manifestent de nombreuses traces d'opérations cognitives et plus généralement, différents éléments constitutifs de

⁵ Voir le n°32 de la revue *Tranel* consacré aux liens entre représentations et discours (2000).

représentations sociales. Dès lors, selon notre cadre théorique, il s'agirait de s'intéresser prioritairement à l'énonciation et à ses marqueurs.

3.2. Pour une articulation des approches

Marie-Anne Paveau (2006) propose d'articuler les deux niveaux d'étude de la représentation : un niveau cognitif (où le chercheur oublie la verbalisation pour se concentrer sur le système d'interprétation du monde construit par le sujet) ; un niveau linguistique (où la représentation est activité de communication et où le langage met en représentation les opérations cognitives) ; auxquels elle ajoute la dimension sociale, considérée comme indissociable du discursif. En choisissant d'abandonner la formulation binaire classique qui oppose l'idée d'un « déjà là » extraverbal, et celle de quelque chose « en construction », une approche didactique des représentations prend tout son sens. Véronique Castellotti parle à ce propos d'un « mouvement dialectique entre la part « déterminée » et la part « en construction » qui rend opératoire les interventions et peut favoriser les évolutions » (Castellotti, 2001 : 24).

Nous optons pour la définition suivante : la *représentation* serait une « entité cognitive qui fournit à l'individu un mode d'être en société construit ou activé en discours » (Paveau, 2006 : 56).

Afin de mener à bien notre analyse, nous avons choisi d'inscrire notre étude dans le champ relativement récent de la *linguistique populaire* dont les propositions, notamment didactiques, nous semblent pertinentes. Nous nous inspirons également de la théorie de l'Imaginaire Linguistique proposée par Anne-Marie Houdebine et de l'analyse de discours énonciative afin d'observer les phénomènes énonciatifs susceptibles de nous renseigner sur les positionnements métalinguistiques et les identifications des locuteurs.

3.2.1. Linguistique populaire

La *linguistique populaire*⁶ s'intéresse aux productions discursives « spontanées » fondées sur les connaissances empiriques et les croyances des sujets. Plutôt qu'une vision binaire qui opposerait linguistes vs non linguistes, savant vs populaire, Paveau propose une vision scalaire des théories linguistiques. Dans une perspective intégrationniste, les théories savantes des experts et les théories spontanées des « profanes » constitueraient les extrêmes d'un *continuum* (Paveau, 2008). Sur le plan didactique, il s'agirait d'articuler les savoirs subjectifs et incomplets aux savoirs scientifiques de la linguistique. L'enseignant devrait prendre en considération les savoirs ordinaires, fondés sur un certain imaginaire, et actifs dans la constitution des savoirs savants (Paveau, 2005). C'est dans cette perspective que nous nous situons en proposant d'étudier le discours « spontané » des étudiants mobiles dans sa dimension métalinguistique. L'analyse qui suit montrera les deux catégories de pratiques linguistiques populaires suivantes (Brekke, 1989) : 1) les descriptions ou théorisations métalinguistiques (on décrit l'activité de langage) ; 2) les pré-/pro-scriptions comportementales (on pré-/pro-scrit les comportements langagiers).

3.2.2. L'imaginaire linguistique

Les travaux d'Anne-Marie Houdebine sur l'Imaginaire Linguistique (de 1975 à aujourd'hui) ont permis d'appréhender le sujet parlant et son rapport à « ce réel inatteignable appelé, depuis Saussure, La Langue, à l'aide des paroles et des discours épilinguistiques ou métalinguistiques - des fictions - du sujet parlant (...) » (Houdebine, 2002 : 18). À la suite de son modèle, nous souhaitons interroger l'existence de « normes subjectives » (prescriptives,

⁶ Pour un argumentaire sur la légitimité du champ de la *folk linguistic*, nous renvoyons le lecteur au numéro 139-140 (2008) de la revue *Pratiques*, « Linguistique populaire ? ».

fictives, identitaires, identificatoires⁷) qui peuvent être dégagées grâce à une analyse discursive. Nous étudierons les fluctuations *intersubjectives* et *interdiscursives* (Canut, 2000) des sujets en fonction de leur imaginaire. Les positionnements métalinguistiques des étudiants vont varier en fonction de la situation de production du discours. Sans remettre en question l'antériorité de l'imaginaire à la situation d'interaction (ici l'entretien), on verra que l'informateur oscille entre plusieurs pôles normatifs selon l'objet évalué.

3.2.3. Pour une analyse énonciative

Nous nous situons dans le cadre de l'analyse de discours énonciative (représentée entre autres par les travaux de Dominique Maingueneau, Alain Rabatel, Catherine Kerbrat-Orrechioni). Nous étudierons ici les subjectivèmes, les phénomènes d'alternance pronominale qui révèlent l'instabilité du positionnement énonciatif, les évaluatifs modalisateurs (du type *vrai/faux*) et axiologiques (du type *bon/mauvais*), les effets d'interdiscursivité et la scénographie des sources énonciatives.

4. Le corpus

L'extrait d'entretien que nous analysons ici provient du corpus que nous constituons actuellement dans le cadre de notre recherche doctorale. Nous avons mené une première enquête exploratoire entre septembre 2009 et février 2010 sous la forme d'entretiens individuels semi-directifs avec des étudiants Erasmus non-francophones séjournant à Liège. 20 entretiens (entre 15 et 45 minutes selon les participants) ont été enregistrés et transcrits.

Sans prétendre à la représentativité, nous avons choisi de présenter ici une étude de cas afin, de montrer la dimension dynamique des cadres représentationnels dans lesquels s'inscrivent le discours et les fluctuations définies *supra*. L'étudiante interrogée est hispanophone, originaire d'Amérique du Sud. Elle est âgée de 19 ans et a prévu d'étudier la communication à l'Université de Liège pendant six mois. Nadia est un pseudonyme choisi pour préserver l'anonymat de la participante.

5. Analyses

Au début de l'entretien, Nadia justifie spontanément son choix de destination par un argument linguistique :

1D – pourquoi tu as choisi d'étudier ici ?

2N – euh :: parce que j'aime bien la langue française et :: je pense que la Belgique c'est – est très – est plus ::: a plus l'esprit latin que le Français parce que le Français tu l'énerves tu : mais les Belges rient beaucoup et j'aime bien ça (1)

Son explication se fonde sur un jugement interprétatif subjectif explicite (« je pense que »). Elle compare « la Belgique » et « le Français » selon un processus de catégorisation stéréotypée : la métonymie réduit les locuteurs à leur appartenance nationale tantôt via le pays, tantôt via un ethnotype (la figure du Français). La territorialisation des pratiques est bien entendu induite par le déictique spatial présent dans notre question (« ici »). Mais ni la comparaison, ni l'évaluation axiologique (« l'esprit latin » est connoté positivement) n'ont été sollicitées. Nadia identifie les « communautés imaginées » (Anderson, 1983) des Belges et des Français selon des normes *subjectives identitaires* qui leur seraient spécifiques. Elle fait appel ici à l'idée doxique selon laquelle « le Belge est plus sympathique que le Français », plus chaleureux, voire plus ouvert, plus tolérant (« le Français tu l'énerves »...

⁷ Laurence Brunet-Hunault (1996) distingue les normes *identitaires* (l'image langagière que le groupe impose) et les normes *identificatoires* (l'image que donne aux autres la langue qu'on parle). Ces deux images langagières révèlent le double rôle de la langue dans la construction identitaire des sujets (Meunier, 2010).

« mais les Belges rient beaucoup »). Enfin, en choisissant cette caractéristique (« l'esprit latin »), elle manifeste également une norme *identificatoire* qui la définirait culturellement.

Dans l'extrait suivant, l'imaginaire linguistique de l'étudiante continue de se fondre dans un imaginaire culturel plus large.

5D – il y a des choses qui t'ont choquée ?

6N – euh des choses qui m'a choquée euh :: / les Belges n'embrassent pas. au Costa Rica nous sommes très : quand la personne se connaît on s'embrasse et : ici c'est : c'est :: différent. Toutes les personnes parlent de vous ça c'est :: aussi voilà.

7D – ils parlent de vous ? (N – oui) a :: tu ressens qu'on parle de toi.

8N – oui oui c'est. tu as le même âge que moi mais tu me parles de vous, je ne suis pas très vieux tu vois (8) [rires]

Le discours est, à nouveau, stéréotypé et différentialiste. Les différences culturelles sont territorialisées (« au Costa Rica »). On notera aussi le changement de personne énonciative : ce n'est plus le « je » qui domine, mais le « nous » et le « on », par opposition aux « Belges », « toutes les personnes ». Nadia marque discursivement son identification à sa communauté d'origine d'après une norme *identitaire* qui serait spécifique à la communauté belge, à savoir la pratique langagière du vouvoiement, et qui serait en conflit avec la norme *identificatoire* de l'étudiante.

Les attentes de l'étudiante s'inscrivent dans les mêmes paradigmes culturels et linguistiques :

13D – qu'est-ce que tu espères ? (N – ah) voilà.

14N – euh :: j'attends que je :: que je parle un plus b- un plus bon français [rires] (D- oui) et :: j'ai envie de connaître bien la culture belge et de- et :: avoir un un un sens de comment est-ce que vous :: vit.

Nadia pense qu'elle va pouvoir connaître la « Langue » et la « Culture », comme s'il s'agissait d'objets homogènes. On observe ici le « mythe de l'engouffrement culturel » (Dervin, 2008) dans la culture du pays d'accueil, typique chez les étudiants mobiles.

Dans la suite de l'entretien, nous avons sollicité davantage les positionnements métalinguistiques. Nadia a dû émettre un jugement d'ordre affectif sur les langues étrangères de son répertoire.

23D – tu préfères le français ou l'anglais ?

24N- euh :: je me : débrouille mieux en :: anglais mais : pour parler j'aime bien le français.

25D – pourquoi ?

26N – parce que le fran- l'anglais c'est très pratique mais :: en même temps on est un peu- il y a beaucoup de choses qui se dit exactement de la même façon, et le français a beaucoup de mots :: il y a beaucoup de autres façons de s'exprimer :: et j'aime bien ça. [...]

31D – pourquoi c'est important d'apprendre le français pour toi ?

32N – ah c'est une langue très pratique, il y a beaucoup de pays où- où la langue se- se parle euh :: j'aime bien la langue aussi °ça s'entend très joli (1) [rires] c'est, je ne sais pas :: on peut dire beaucoup de choses qui sont mauvaises en français et quand les gens l'écoutent oh :: c'est très joli (1)

et oui c'est la langue, pour moi c'est la- c'est une langue mondiale il y a beau- si je veux aller à Afrique, ils- les personnes me parlent français et c'est pas grave.

On peut distinguer plusieurs axes d'évaluation selon des critères fonctionnels (« pratique » ; « langue mondiale ») et esthétiques (« très joli »). Ces représentations axiologiques portent sur différents aspects linguistiques : le lexique (« le français a beaucoup de mots »), l'expressivité de la langue (« beaucoup de autres façons d'exprimer »), la prosodie (« ça s'entend très joli »). On constate que l'anglais est réduit à sa dimension pragmatique, alors que le français est plutôt évalué positivement selon des critères linguistiques « spontanés » (la richesse de la langue, sa mélodie, sa fonction expressive,...).

Sur le plan énonciatif, la locutrice utilise les présentatifs canoniques à valeur générique « c'est » et « il y a », sans s'impliquer explicitement. La valeur assertive de l'énoncé confère à celui-ci un statut doxique. Le « je » n'apparaît qu'à la fin du tour (26) (« j'aime bien ça »), et au tour (32), lorsqu'elle utilise un évaluatif axiologique d'ordre esthétique. La locutrice fait également appel à la parole collective sous la forme d'un énonciateur générique et anonyme (« les gens ») qui confère une certaine légitimité à son propos.

Enfin, on observe que les rationalisations de Nadia oscillent entre une vision des langues très homogène, et des considérations plus réalistes sur la variation langagière et l'hétérogénéité constitutive de la langue :

28N – [...] les cours de français dans l'université et à l'école sont très- sont très carrés, toutes les choses sont- comme les français proutprout et : et les français de :: de la vie / sont pas comme ça. on doit vivre la langue pour eh :: tellement connaître la langue [...] la langue que t'as appris dans l'école c'est une chose totalement très différente.

On notera, pour terminer, la catégorisation spontanée classante (« les français proutprout » vs « les français de la vie »), ainsi que la dévalorisation de l'apprentissage des langues en contexte institutionnalisé et guidé, par comparaison à un apprentissage naturel et contextualisé (« on doit vivre la langue »).

6. Conclusion

Cet article visait à présenter l'intérêt et l'originalité d'une étude du discours spontané des acteurs de la mobilité. Nous pensons en effet qu'une analyse discursive est susceptible de révéler la façon dont les identités langagières des étudiants se construisent à partir de représentations plus ou moins solides de la langue. Cette approche apparaît d'autant plus pertinente quand on sait que le contexte de la mobilité étudiante constitue un espace-temps complexe qui participe d'une certaine instabilité identitaire des sujets. En effet, le fait que nos contemporains soient de moins en moins prédéterminés par leur appartenance, leur identité ethnique, culturelle (Dervin parle d'« identité liquide » ou d'« identité mouvante »⁸), au profit d'une pluralité d'identifications contextualisées, provoquerait une complexité cognitive liée à l'impossibilité de connaître l'Autre, et donc un recours systématique à l'imaginaire et aux représentations (Dervin, 2009). Le besoin d'une certaine stabilité cognitive se traduit par un appel récurrent aux stéréotypes (*cf.* notre analyse *supra*). Par la suite, nous espérons que les résultats de notre recherche participeront à la compréhension des conditions d'apprentissage linguistique complexes de ces étudiants. Nous souhaitons notamment développer des pistes didactiques à partir d'une analyse des discours afin de confronter les étudiants à l'instabilité des investissements/connotations axiologiques qu'on observe par exemple dans les compétences lexicales, elles-mêmes dépendantes des compétences idéologiques, du « lieu idéologique » d'où parle le locuteur.

Pour citer cet article :

Référence : Meunier, Deborah (2011), « La mobilité étudiante au prisme du discours spontané: les représentations de la langue française » in *Autour des langues et du langage n°2 - perspective pluridisciplinaire* (coord. ESTEVE, I.), Presses universitaires de Grenoble, p.233-240.

⁸ Fred Dervin (2008c) s'est inspiré des théories sociologiques de M. Maffesoli et de Z. Bauman sur la liquidité des mondes contemporains pour interpréter les phénomènes de mises en scène identitaires chez les étudiants Erasmus en Finlande.

Références

- ABRIC, Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- ANDERSON, Benedict (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New-York : Verso.
- ANQUETIL, Mathilde (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Peter Lang.
- BEACCO, Jean-Claude (dir.) (2004). Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langages*, 154.
- BREKLE, Herbert Ernst (1989). La linguistique populaire, in *Histoire des idées linguistiques*, Auroux S. (Dir.). Bruxelles : Mardaga, tome 1 : 39-44.
- BRUNET-HUNAUT, Laurence (1996). Imaginaire linguistique, enquête auprès d'étudiants de Deug 1 de psychologie, *Travaux de linguistique*, 7 : 37-42.
- BYRAM, Michael, DERVIN, Fred (Dir.) (2008). *Échanges et mobilité académiques. Quel bilan ?* L'Harmattan. Coll. Logiques sociales.
- CANUT, Cécile (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours 'épilinguistique'. *Langage et société*, 93 : 71-97.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Université de Rouen.
- COSTE, Daniel, MOORE, Danièle & ZARATE Geneviève (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Numéro spécial* : 8-67.
- DAGENAIS, Diane, MOORE, Danièle (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, 154 : 34-46.
- DERVIN, Fred (2008a). Diversité de façade et désir d'engouffrement dans les mobilités estudiantines en Finlande : illustrations à partir des représentations sur l'anglais lingua franca, in *Actes du Colloque de Besançon sur la mobilité*. <http://users.utu.fi/freder/besandervinfeb.pdf>. Consulté en juin 2010.
- DERVIN, Fred (2008b). Le français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ?. *Synergies Europe*, 3: 139-154.
- DERVIN, Fred (2008c). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses universitaires de Turku.
- DERVIN, Fred (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, 4 : 165-178.
- FLAMENT, Claude & ROUQUETTE, Michel-Louis (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Armand Colin, Sociétales.
- HOUEBINE, Anne.-Marie (2002). *L'imaginaire linguistique*. L'Harmattan.
- KOHLER-BALLY, Patricia (2001). *Mobilité et plurilinguisme, le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg : Editions universitaires.
- MATTHEY, Marinette (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *Tranel*, 12 : 21-37.
- MEUNIER, Deborah (2010). De la « mobilité » de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7 : 61-76.
- MURPHY-LEJEUNE, Elisabeth (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.
- PAPATSIBA, Vassiliki (2003). *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Peter Lang.
- PAVEAU, Marie-Anne (2005). Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ?. *Le Français aujourd'hui*, 151 : 95-107.
- PAVEAU, Marie-Anne (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Presses Sorbonne Nouvelle.

PY, Bernard (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Tranel*, 32 : 5-20.

PY, Bernard (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154 : 6-19.

TABOURET-KELLER, Andrée (2009 non publié). Discours d'ouverture du Colloque international 'Hétérogénéité et variation : quels objets sociolinguistiques et didactiques aujourd'hui ?'. Montpellier, 27 – 29/05/2009.